



France : le rejet de l'interculturalisme

Françoise Lorcerie

► To cite this version:

Françoise Lorcerie. France : le rejet de l'interculturalisme. Studi emigrazione, 2012, 186, pp.278-301.
hal-00797917

HAL Id: hal-00797917

<https://hal.science/hal-00797917>

Submitted on 7 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

France : Le rejet de l'interculturalisme
 Françoise Lorcerie, CNRS-IREMAM

Studi Migrazione/ International Journal of Migration Studies (186), 2012, Dossier Interculturalisme en Europe, p. 278-301.

Introduction

Il est délicat de traiter d'une chose qui n'existe pas, dans une démarche de sciences sociales. C'est le cas pour l'interculturalisme scolaire en France, abandonné sans bruit dans le courant des années 1980. Il est pourtant intéressant de se demander comment sont traités, en France, les problèmes qui amènent d'autres pays à penser leur politique scolaire dans les termes de l'interculturel. Pour ce faire, il faut identifier ces problèmes. C'est ce que nous nous proposons de faire en avant-propos, en situant brièvement l'interculturalisme par rapport aux trois sens que peut revêtir le multiculturalisme au point de vue des sciences sociales, puis en rappelant comment la France en est venue à mettre de côté le concept. Ceci nous permettra d'éclairer la situation française des années 2000, sur laquelle nous centrerons ensuite notre analyse.

L'interculturalisme devant les trois sens du multiculturalisme

Commençons en repérant la complexité du multiculturalisme. Le multiculturalisme implique, au minimum, l'acceptation du caractère multiculturel de la société, c'est-à-dire la reconnaissance d'un *fait* multiculturel. Il peut encore désigner la reconnaissance de la *question* multiculturelle. Et il peut aller jusqu'à la *valorisation de la pluralité culturelle*, en considérant qu'il est sain pour la démocratie que les cultures dont se réclament les membres bénéficient d'une certaine reconnaissance publique. Fait multiculturel, question multiculturelle, pluralité culturelle prise comme valeur : ces objets potentiels de reconnaissance ne reviennent pas au même.

S'agissant du *fait* multiculturel, le reconnaître suppose simplement d'admettre que la société est composée d'apports divers et que cette diversité est désormais un trait constitutif de nos sociétés, qu'au moins provisoirement elle ne se ramène pas aux particularités individuelles des résidents. Cette position est illustrée, par exemple, par la conception de « l'intégration » que véhiculent les instances européennes depuis 2005 : l'Europe pose qu'un « processus à double sens » s'effectue et doit s'effectuer entre ressortissants d'Etats tiers et sociétés d'accueil européennes, processus tel qu'une réciprocité se développe, impliquant des transformations mutuelles. Rien n'est dit plus avant des transformations qui concernent la société d'accueil, sinon que celle-ci doit développer un droit anti-discriminatoire.

Reconnaître qu'il existe une *question* multiculturelle, c'est envisager l'idée que cette diversité a un impact sur les institutions nationales, qu'elle peut déstabiliser l'identité nationale. Cette position se trouve chez les chercheurs qui prennent du recul sur les phénomènes sociaux et politiques observables dans les sociétés européennes brassées par les flux migratoires, notamment postcoloniaux, à l'instar de Stuart Hall (2007) à propos de la société britannique, ou de Cécile Laborde (2008, 2010) pour la société française, ou encore Jürgen Habermas (1998, 1999). La question multiculturelle, montrent-ils, attaque les attendus culturels de l'Etat-nation, à savoir le recouvrement entre culture partagée, sens de la communauté, et institutions démocratiques : le couple *ethnos-dèmos*. Elle produit des crises sociales et des tensions politiques dont l'horizon est le changement des institutions dans un sens inclusif.

Enfin, *assumer politiquement* la pluralité culturelle de la société revient à prévoir un statut au sein des institutions démocratiques pour les collectifs s'identifiant sur une base culturelle, et à attribuer une légitimité publique aux catégories d'identification que sont les cultures. C'est donc une réponse politiquement forte à la question multiculturelle, elle consiste à prendre

expressément ses distances avec la congruence entre culture et société politique qui caractérise l'attelage politico-culturel de l'Etat-nation. Cette position a été longuement discutée en philosophie politique, surtout en Amérique du Nord. Ses ténors sont notamment les Canadiens Charles Taylor (1997) et Will Kymlicka (2001). Quelques pays européens, au premier rang desquels les Pays-Bas en ont fait un temps l'axe de leur politique d'intégration des immigrés. Mais ils n'ont pas persévéré (sauf la Grande-Bretagne), ils sont revenus à des pratiques intégrationnistes, tout en poursuivant des politiques anti-discriminatoires.

C'est sur cette ligne aussi que se situe l'interculturalisme, si ce n'est qu'il se dispense de traiter des conséquences juridiques qu'impliquerait la pleine reconnaissance de la pluralité culturelle dans une société politiquement organisée. Son siège d'élection est l'école et plus largement l'éducation. Il constitue la transposition du multiculturalisme aux systèmes éducatifs des Etats-nations qui ont à gérer l'inclusion de populations minoritaires issues des flux migratoires, autrement dit qui affrontent la « question multiculturelle » ; sans qu'ils se reconnaissent tous comme des pays d'immigration. Le garant et la référence de l'interculturalisme est le Conseil de l'Europe, qui définit une « démarche interculturelle » interne, dont le « dialogue interculturel » est l'outil principal (Conseil de l'Europe, 2008). « *Il nous sert, est-il précisé, d'une part, à prévenir les clivages ethniques, religieux, linguistiques et culturels. Il nous permet, d'autre part, d'avancer ensemble et de reconnaître nos différentes identités de manière constructive et démocratique, sur la base de valeurs universelles partagées* ».

La France, le multiculturalisme et l'interculturalisme

En ce qui concerne la France, le *fait* multiculturel y est très présent, dans les villes notamment. Sur 65 350 000 habitants¹, on compte aujourd'hui 5 340 000 immigrés (individus nés étrangers à l'étranger), soit 8,3 % environ, dont 40 % détiennent la nationalité française. Il y a aussi 3 100 000 descendants d'immigrés (nés en France d'au moins un parent immigré), la plupart de nationalité française. Ainsi, alors que le taux d'étrangers, 5,7 %, est plutôt modeste en France comparativement à d'autres pays européens, la population ayant une origine étrangère est conséquente, elle s'élève à 8 450 000 h soit 13 % de la population totale. Ce taux est plus élevé chez les jeunes, environ 18 %, et beaucoup plus dans les quartiers populaires des agglomérations urbaines. Cette population, fort diversifiée, est pour une grosse moitié d'origine extra-européenne, principalement africaine (Afrique du Nord et Afrique subsaharienne) avec une probabilité qui s'accroît dans les couches les plus jeunes de la population : le taux de non-Européens d'origine est de 70% parmi les 18-25 ans issus de l'immigration².

Cette présence accrue, associée à une visibilité dans les schèmes psycho-sociaux dominants, a poussé la question multiculturelle sur l'agenda des pouvoirs publics, et ce dès le milieu des années 1970, dans le contexte de la crise économique qui imposait la restructuration de l'économie industrielle. Les travailleurs immigrés, souvent employés dans les branches industrielles en crise (houillères, sidérurgie, industrie automobile) se sont retrouvés en effet en tête des catégories frappées par le chômage. Mais comme, dans le même temps, le gouvernement interdisait toute nouvelle immigration de main d'œuvre (1974), ils ont fait venir en France leurs familles restées jusque là au pays, sans que les pouvoirs publics puissent s'y opposer. Ces flux massifs d'immigration familiale ont fait que, dès le début des années 1980, la population immigrée en France n'était plus une population de travailleurs, elle était composée de façon symétrique d'hommes en âge de travailler et de membres de leurs familles.

¹ Données INSEE, 2012.

² INSEE, 2008.

Sans surprise dans ces conditions, la question multiculturelle a été associée en premier lieu à des thèmes sociaux : déséquilibre des systèmes sociaux, crise urbaine, violences des jeunes. Puis a émergé la problématique de la citoyenneté, toujours à propos des jeunes. La droite a stigmatisé leur manque de loyauté nationale en raison de leur attachement supposé au pays d'origine de leurs parents, notamment l'Algérie. Enfin a surgi la question de l'islam. Depuis 1989, l'islam est le principal objet de la politisation du fait multiculturel en France, – sans que les autres aient disparu pour autant.

Dans le domaine éducatif, un discours multiculturaliste a émergé parmi les formateurs dans le courant des années 1970, pour accueillir les enfants de l'immigration familiale qui arrivaient alors en grand nombre. Il a été reformulé très vite (dès 1976) en discours interculturaliste en voulant insister sur le développement au sein de l'école de relations pédagogiques qui prendraient en compte les réalités culturelles vécues par l'ensemble des élèves. C'était donc une visée inclusive (comme on dirait aujourd'hui) et proactive, la France était alors précurseur de cette réflexion à l'échelle de l'Europe. Cependant cette approche était limitée à l'école et à l'éducation. Dans le même temps, le gouvernement cherchait à faire repartir les familles dans les pays d'origine. Cette ambiguïté n'allait pas sans troubles normatifs pour les agents scolaires, qui sont aussi des citoyens. De plus, l'interculturalisme scolaire soulevait des difficultés techniques. Des expérimentations ont eu lieu, avec le soutien financier de la Commission européenne, entre 1976 et 1982. Mais leurs conclusions critiques n'ont pas été reprises par le ministère, et elles n'ont pas eu de suite, sauf de façon marginale (Lorcerie, 2002). Puis le thème lui-même a été abandonné lors du retour de la droite au gouvernement en 1986, et n'a plus été repris. Depuis, le ministère de l'éducation nationale pratique une ligne radicale : qu'il soit dirigé par la gauche ou par la droite, il ne reconnaît plus à l'école de questions d'intégration, ni d'élèves issus de l'immigration. Il ne reconnaît comme catégorie spécifique que les « élèves nouvellement arrivés en France », auxquels est prodiguée, durant une année scolaire en principe, une aide à l'insertion fonctionnelle dans le système scolaire (renforcement en langue française notamment).

Durant toutes ces années – quelque quarante ans –, ni le multiculturalisme ni l'interculturalisme n'ont jamais été portés par des forces politiques ou sociales consistantes. Comme les socialistes sont arrivés au pouvoir, en 1981, avec un discours de tolérance à l'égard des immigrés, la droite a dénoncé leur supposé « multiculturalisme », qui ferait le jeu du « communautarisme ». Ce mot difficile à traduire fait partie aujourd'hui du vocabulaire politique français de défense de la communauté nationale. Il a toujours une valeur négative. Il stigmatise la tendance prêtée aux immigrés à se replier dans l'entre-soi communautaire, en refusant les règles de vie collective de la population majoritaire. Et il permet d'accuser les adversaires de « faire le lit du communautarisme ». Les socialistes ont tenté de se défendre de ce soupçon en éliminant de leur discours la valorisation des différences culturelles, et ce dès le milieu des années 1980.

En ce début de XXI^{ème} siècle, le fait multiculturel est toujours plus présent dans les villes françaises, notamment parmi les jeunes. Il y suscite de nouvelles tensions, de nouvelles attentes. Par suite, la question multiculturelle n'a cessé d'occuper la scène politique et les médias, sous des thèmes variés comme « intégration », « quartiers », « jeunes », « banlieues », « islam », « statistiques ethniques », « diversité » ou « assimilation », sans qu'une étiquette stable s'impose pour désigner de façon consensuelle la nouvelle diversité de la société. L'acmé a été, en 2003, un épisode de fièvre collective autour de la place de l'islam à l'école et dans la rue, il s'est soldé par l'interdiction du port de signes religieux par les élèves. Ce fut la principale décision touchant à la gestion de la pluralité culturelle à l'école durant la période. Tandis que les enfants d'immigrés constituent désormais une bonne part des élèves de milieu populaire, l'approche interculturelle reste bannie. Des aménagements très limités ont été introduits. Reprenons ces points.

Saillance du fait multiculturel

Il serait erroné de saisir le fait multiculturel comme un fait en soi, indépendant des relations sociales et qui viendrait de l'extérieur les pénétrer. Globalement, le fait multiculturel est très largement déterminé par et dans les rapports sociaux. C'est ce qu'exprime le concept de « relations ethniques », tel qu'élaboré par Weber et ses successeurs en le dégagant de son acception ethnographique descriptive (Jenkins, 1997 ; Lorcerie, 2003 ; Brubaker *et al.*, 2004 ; Bastenier, 2004). Les relations ethniques ainsi conçues mobilisent des marqueurs qu'il est impossible de déterminer à priori : « *N'importe quelle caractéristique, observe Weber, peut motiver la croyance en une extranéité d'origine ou réciproquement en une communauté d'origine, pourvu qu'elle soit d'une façon ou d'une autre « perceptible extérieurement »* » (Weber, 1995, p. 130). Weber mentionne la langue, la religion, l'habillement, et la « race », à quoi il consacre un développement particulier. Le fait multiculturel se caractérise dès lors par la mise en œuvre de croyances ou représentations « ethniques » dans les rapports sociaux. Et l'on fait l'hypothèse que cette mise en œuvre dérive fondamentalement des formes particulières que prend la configuration *established-outsiders*, aux diverses échelles de la société et dans les divers cadres sociaux (Elias, 1997). En France aujourd'hui, les marquages ethniques se manifestent de multiples façons. Nous en soulignerons deux aspects qui ne peuvent manquer d'avoir une incidence sur l'école publique, même si cette incidence est peu gérée : l'ethnisation des quartiers et banlieues populaires, notamment par incrimination de l'islam, et la réactivité des jeunes.

Des ghettos en France ?

Nombre de villes françaises ont à leur périphérie des quartiers datant des années 1960-1970, avec des immeubles d'habitat social dense regroupés en « cités » ou des immeubles de statut privé de qualité inférieure. C'est une forme urbaine qu'il est rare de trouver de façon aussi systématisée en Europe occidentale. Ces quartiers récents, souvent mal pourvus en équipements et mal desservis par les transports urbains, ont absorbé les grands flux d'immigration familiale postcoloniale. La crise des années 1970-1980 en a fait en outre des lieux de relégation fortement marqués par le sous-emploi et la pauvreté. La massification de l'école y a creusé l'inégalité sociale des résultats scolaires (Broccolichi *et al.*, 2010). Ces quartiers ont ainsi été séparés des autres par une division à la fois spatiale, sociale, et raciale. Une triple démarcation qui a beaucoup d'impact dans la vie quotidienne des habitants et dans leur ressenti. Une discussion s'est élevée parmi les sociologues à propos de la modélisation des logiques sociales qui organisent ces quartiers. Faut-il parler de « ghettos » ? Certains défendent cette position (Lapeyronnie, 2008). D'autres la contestent en relevant que si les immigrés des pays non-européens et leurs descendants sont nombreux dans ces quartiers (selon l'INSEE, ils forment plus de la moitié des habitants des « zones urbaines sensibles », les ZUS), notamment les « musulmans »³, ils n'en sont jamais les seuls résidents. Il reste que les dynamiques de ségrégation à l'encontre de ces quartiers et de leurs habitants sont aujourd'hui connues. Des économistes ont mis en évidence l'existence de « systèmes ségrégatifs locaux » dont ces périmètres sont les victimes (Fitoussi *et al.*, 2004). Les emplois ont déserté ces zones et n'y reviennent pas, malgré certaines politiques d'incitation. Les demandeurs d'emploi provenant de ces zones subissent une discrimination sur le marché du travail, à la fois sur la base de leur nom et de leur adresse.

La crise et ses pathologies sont ainsi radicalisées par un antagonisme territorialisé de type *established vs outsiders* sur lequel se greffent les représentations ethniques, elles-mêmes alimentées par la mémoire coloniale. L'effet de marquage de ces quartiers a favorisé

³ Les guillemets sur « musulmans » signalent qu'il s'agit ici de l'attribut ethnique.

l'extension d'un racisme d'extrême-droite et sa diffusion dans la droite parlementaire ainsi que dans l'opinion publique (De Rudder *et al.*, 2000). Or ceci n'a pas été contrôlé par les politiques entreprises. La « politique de la ville », organisée de façon décentralisée mais sous l'égide de l'Etat à partir de 1990, a visé à réduire les inégalités dans les services mais sans intervenir de façon soutenue sur les logiques globales (politiques, économiques et sociales) qui présidaient à l'entretien de ces inégalités. De plus, refusant de mobiliser des catégories ethniques, au nom du modèle français d'égalité des individus et d'intégration individuelle, elle a privilégié une intervention à base territoriale, reposant sur la définition de périmètres prioritaires correspondant aux quartiers les plus en difficulté. Ce choix de modes et de cibles d'intervention à base territoriale, dans une logique de gestion, en écartant les logiques de participation ou d'*empowerment* mises en œuvre ailleurs (Donzelot *et al.*, 2003), n'a fait qu'accentuer les dynamiques de marquage ethnique subies par ces quartiers, où vivent 4,4 millions de personnes, 7% de la population de la France (Doytcheva, 2007 ; Tissot, 2007). De sorte que l'expression « les quartiers », sans autre détermination, suffit maintenant à désigner ces quartiers-là et leur population.

Le 11 Septembre et la deuxième Intifada ont ajouté une dimension à la stigmatisation de ces territoires : ils sont soupçonnés de se prêter au travail souterrain du terrorisme islamique. Ils ont été dénoncés comme des « territoires perdus de la République ». Les institutions de la République, au premier rang desquelles l'école, sont supposées ne plus pouvoir y fonctionner, du fait des gens eux-mêmes, parce qu'ils agissent en tant que musulmans contre l'ordre républicain (Brenner, 2002). L'incrimination de l'islam comme facteur de problèmes, d'insécurité et de « communautarisme » dans les quartiers populaires ethnicisés⁴, et de là dans la « nation », est le fait marquant des années 2000, en ce qui concerne la façon dont se pose la question multiculturelle dans la France actuelle (*cf. infra*).

Quel est au total l'impact de ces logiques dans les agglomérations françaises ? Nous avons-nous-même tenté de répondre à cette question dans une étude récente consacrée à Marseille, la 2^{ème} ville de France (Lorcerie, Geisser, 2011). Sans qu'il soit possible de généraliser les conclusions, l'exemple est suggestif. Marseille, ville portuaire, a la réputation d'être « cosmopolite », de savoir intégrer les gens qui viennent y habiter du monde entier. Le principal média local et la Mairie contribuent activement à l'entretien de cette représentation. « *Fier d'être marseillais* » est le slogan qu'ils font circuler. Cependant, celui-ci ne rend compte que d'un versant de la réalité. La ville est aussi une ville coupée en deux par la division sociale et raciale, avec des logiques ségrégatives racialisées extrêmement présentes, qui ont des répercussions dans tous les compartiments de la vie sociale des habitants. S'il faut caractériser d'un mot la configuration sociale de Marseille aujourd'hui, nous risquerons l'adjectif « créole », par référence à l'idéaltype de la « créolité » forgé par des intellectuels et artistes antillais (Bernabé *et al.*, 1993), et défendu aussi à la Nouvelle Orléans. Marseille montre un modèle d'intégration de type « créole ». Elle a été formée principalement par des déplacements humains, individuels ou collectifs, voulus ou forcés – ou du moins fortement contraints. La différence des « races » y est visible et se traduit dans des statuts sociaux très différenciés et une ségrégation forte, malgré l'égalité des droits qui règne en principe. Une partie des résidents (quelque 30% à Marseille) sont les descendants de personnes qui furent des « indigènes musulmans » dans l'Empire. C'est pourquoi, comme dans les zones créoles, l'histoire est « vertige » à Marseille. Et là aussi, le monde est « diffracté » et « recomposé », l'intégration qui s'observe se fait dans « l'ambiguïté culturelle » et non dans la fusion indifférenciée, et l'universalité s'exerce sur le mode de la « diversalité » plus que de l'unité – toutes les citations viennent de *l'Eloge de la créolité*. Un tel modèle d'intégration, marqué par

⁴ A la suite de Weber, nous traitons le racisme comme une manifestation exacerbée des processus ethniques. Pour un développement, voir notre introduction au dossier « Action publique et discrimination ethnique », *Migrations Société*, vol. 22, (131), sept-oct. 2010, p. 31-50.

la « diversalité » créole, s'observe dans la région parisienne (Kepel *et al*, 2011) et dans nombre de villes françaises, grandes ou moyennes.

La réactivité des jeunes issus de l'immigration postcoloniale

Les jeunes – les jeunes hommes surtout – sont la catégorie de cette population racialisée (qu'on appelle en France « les immigrés ») la plus en vue sur la scène publique. Dès la fin des années 1970, leur échec scolaire, leur tendance à se regrouper au pied des « cités », les « rodéos » de voitures volées, les « étés chauds » font la une des médias et suscitent des réponses inédites de la part des pouvoirs publics, associant contrôle, prévention et répression. Ainsi s'est ethnicisée l'image médiatique de la délinquance juvénile (Mucchielli 2002, 2004 ; Mohammed, 2011).

A compter du début des années 1980, avec l'arrivée de la gauche au pouvoir, une partie de ces jeunes s'est politisée. Profitant d'une nouvelle loi sur les associations, des collectifs ont émergé et se sont mobilisés d'abord contre les mauvaises conditions de vie et les violences policières, puis sur des thèmes civiques. La presse a nommé « mouvement beur » ces mobilisations sociales et politiques des années 1980. Les jeunes ont alors repris une forme d'action puissamment symbolique, la marche à travers la France jusqu'à Paris, en renouant avec la période révolutionnaire (1789-93). La première marche « pour l'égalité et contre le racisme » a eu lieu en 1983. Cependant, ces mobilisations n'ont pas trouvé de répondant dans la sphère politique. Tandis que la demande de participation de la jeune génération postcoloniale se confirmait lors des auditions de la Commission Long (Long, 1988), les partis ne se sont pas ouverts, sinon à quelques individus qu'ils pouvaient instrumentaliser (Geisser, 1997 ; Masclet, 2003). Le mouvement beur n'a donc pas débouché sur une promotion politique. Bien au contraire, l'exclusion sociale s'est doublée d'une mise à l'écart politique des élites issues de ces populations. A quoi s'est ajoutée l'incrimination croissante de l'islam dans les médias et sur la scène politique à partir de la fin des années 1980, tandis que les musulmans peinaient à s'organiser en interlocuteurs des pouvoirs publics (Godard et Taussig, 2007 ; Geisser et Zemouri, 2007). C'est cet ensemble de facteurs associés qui, pour les observateurs, explique l'explosion et la diffusion de la vague d'émeutes qui a touché des dizaines de villes françaises à la fin de l'année 2005 (Lagrange et Oberti, 2006 ; Le Goaziou et Mucchielli, 2006 ; Beaud et Masclet, 2006). L'islam n'y a eu aucune part. C'est l'exaspération et la frustration sociale qui en furent les ressorts. Ces dispositions touchent largement la population de ces quartiers, les enquêtes l'ont montré, bien au-delà des jeunes émeutiers.

Le déroulement de la scolarité joue un rôle crucial dans les trajectoires de vie. Si l'individu réussit à l'école, il quittera probablement le quartier et modifiera sa sociabilité (Santelli, 2007). Sinon, il y restera, à la fois captif et rassuré, souvent sans emploi, impliqué parfois dans des activités déviantes. Les données chiffrées sur les parcours scolaires par origines nationales et par sexe, disponibles depuis peu, montrent que la situation est contrastée selon le sexe. Si plus de 90 % des filles issues des flux migratoires postcoloniaux terminent leur scolarité avec un diplôme, quel qu'il soit, ce sont près de 30% des jeunes hommes des mêmes origines qui sortent sans aucun diplôme. Les arts de rue, en particulier le rap, expriment la rancœur et la colère de ces jeunes à l'égard de la société majoritaire. Un exemple parmi d'autres : la chanson « *Ghetto français* » du rappeur antillais Kery James (1996) :

« Viens vivre au milieu d'une cité

Viens vivre au milieu d'un ghetto français

Immeubles délabrés soi-disant rénovés [...]

Si la plupart des jeunes tournent mal

C'est qu'ils ne savent plus la différence entre le bien et le mal

Principale cause s'impose la misère

Suivie sinon devancée par le poids d'un échec scolaire [...]

Refrain : *Yeh, rien de nouveau dans le ghetto*

A part que la kalash a remplacé le couteau

La coke le shit, le portable le bipper

Seize ans après rien n'a changé et ça me fait peur »

Quinze ans plus tard, l'artiste mûri politise son message dans une autre chanson, « *Lettre à la République* » (2012). Elle commence ainsi :

« A tous ces racistes à la tolérance hypocrite

Qui ont bâti leur nation sur le sang

Maintenant s'érigent en donneurs de leçons

Pilleurs de richesses tueurs d'Africains

Colonisateurs tortionnaires d'Algériens

Ce passé colonial c'est le vôtre

C'est vous qui avez choisi de lier votre histoire à la nôtre

Maintenant vous devez assumer »...

Comme souvent dans le rap, la chanson laisse entendre une demande. Demande symbolique autant que sociale, plus exaspérée et nourrie d'histoire qu'elle ne l'était dans le mouvement beur, mais fondamentalement de même nature. C'est une demande d'égalité et de respect, les deux principes conjoints de la justice politique dans une société marquée par la disparité ethnique (Fraser, 2005).

La politisation de l'unité nationale

Emise en France au début des années 1980 et persistant depuis lors sous des modes divers, mais toujours cantonnée à l'extérieur de la sphère politique (Soum, Geisser, 2008), la demande de reconnaissance et d'égalité qui émane de la population minoritaire racialisée est celle même qui légitime philosophiquement l'interculturalisme. Or elle n'a pas été traitée politiquement jusqu'ici avec l'ambition qu'elle implique dans l'idéal. On allègue volontiers le « modèle français » pour expliquer la réticence à accepter ce type de demande. La France serait vouée à l'assimilationnisme (Brubaker, 1997 ; Schnapper, 1998), et sa tradition remontant à la Révolution interdirait tout autre collectif que la nation. C'est négliger les changements institutionnels intervenus depuis deux siècles, entre autres le développement de l'associationnisme et l'importance de la colonisation dans le projet et la pratique des Républicains modernes (Bancel *et al.*, 2003 ; Weil, 2002). En réalité, la demande de reconnaissance dans l'égalité n'a pas été traitée pareillement par la gauche et par la droite. Et la politisation de l'unité nationale a été typiquement le fait de la droite, qui occupe seule le pouvoir depuis 2002.

Le facteur politique

L'intégration des immigrés et de leurs enfants sollicite l'action publique de façon complexe et durable. On pourrait s'attendre à ce qu'elle soit relativement insensible aux alternances du pouvoir politique. Ce n'est pas ce qui s'est passé jusqu'ici en France. Une raison en est que l'action publique touchant à l'intégration est peu développée et faiblement ancrée dans les administrations publiques : elle est surtout assurée par de l'action associative financée sur les deniers publics sur une base annuelle donc précaire (Faber, 2000 ; MIPEX III, 2011). Elle est d'autant plus accessible à la politisation qu'un parti d'extrême droite, le Front National, s'est développé depuis le début des années 1980, dans l'opposition (il n'est pas entré au Parlement, mais il recueille 16 % des voix en moyenne nationale, atteignant 40 % dans certaines zones). L'hostilité à l'immigration et spécialement à l'islam est sa thématique de base.

Il y a eu deux moments de particulière brutalité dans la mise en cause des immigrés et de l'islam sur la scène politique nationale et dans les médias : en 2003 et en 2010-2012. Dans ces

deux temps, la droite détenait l'intégralité des pouvoirs politiques centraux : la présidence de la République, la majorité dans les deux chambres du Parlement, et le gouvernement. A l'inverse, les temps où la gauche était au pouvoir soit seule (1981-1986 et 1988-1993), soit même en cohabitation (1986-1988, 1993-1995, et 1997-2002)⁵, ont été des moments où le discours anti-immigrés et anti-islam a été plus modéré (il a été néanmoins virulent quand la droite était au gouvernement). Si les socialistes ont très tôt éliminé de leur discours le thème du respect des différences culturelles, ils ont maintenu un discours prudent à l'égard des immigrés en France, tandis qu'à partir de 2002-2003, quand la droite a détenu tous les leviers du pouvoir, on a assisté à une levée des censures.

Corrélativement, des décisions ont été prises qui ont eu une incidence juridique sur le vécu et la gestion de la pluralité ethno-religieuse de la société. Certaines décisions des socialistes ont élargi en pratique l'espace laissé à la différence culturelle résultant des flux migratoires, et ils n'ont pas pris de décisions en sens contraire. Lors de leur arrivée au pouvoir, d'abord, ils ont étendu la liberté d'association aux résidents étrangers (1981) et ont conclu avec la Tunisie et l'Algérie des traités accordant aux jeunes binationaux (de fait) la possibilité de satisfaire à leurs obligations militaires dans le pays de leur choix (1982 et 1983), ce qui a mis fin au phénomène de désertion militaire bilatérale et a poussé vers les armées françaises des dizaines de milliers de jeunes maghrébins. Lors du premier épisode de politisation du port du foulard à l'école, ensuite, à l'automne 1989, les socialistes ont suivi l'avis du Conseil d'Etat selon qui il n'était pas contraire au principe de laïcité d'arborer des signes d'appartenance religieuse en classe. Sans assumer pleinement cet avis au politique, le gouvernement l'a mis en œuvre, il a autorisé les jeunes filles à persister à porter le foulard en classe à condition de ne pas faire de prosélytisme et de respecter l'ordre scolaire. En 1998, enfin, le gouvernement a reconnu l'existence des discriminations raciales et a commencé à les combattre, anticipant sur les directives européennes de 2000 avant de les relayer. De son côté, par contre, la droite revenue aux affaires s'est empressée de modifier la loi de sorte à interdire aux élèves le port du foulard islamique (2004). Si elle a acté l'obligation européenne d'installer une instance autonome de lutte contre les discriminations (2005), elle a de nouveau légiféré ultérieurement pour interdire le port du *niqab* dans l'espace public (2010).

L'alliance des contraires

Seule au pouvoir depuis 2002, la droite a pratiqué une stratégie d'alliance des contraires à l'égard de la question multiculturelle. D'une part, elle a affirmé haut et fort que l'unité (ou l'identité) nationale est menacée et qu'il faut la défendre. La menace est dénommée « communautarisme », « intégrisme », « fondamentalisme », « statut de la femme », « immigrés clandestins », et autres termes que tout un chacun comprend comme des métonymies qui désignent les immigrés et notamment les musulmans. D'autre part et dans le même temps, elle a affirmé promouvoir l'intégration et le vivre-ensemble, incluant dans le « nous » de la nation les populations issues de l'immigration, entre autres les musulmans. Ce double registre s'est manifesté non seulement dans le discours, mais aussi au plan pratique, au risque de brouiller les repères du projet collectif. En dix ans, il a alimenté trois pics de passions collectives.

D'abord au début de la présidence de Jacques Chirac. L'année 2003 a vu se déchaîner les passions à propos du foulard islamique. Ce déchaînement n'avait pas été déclenché par un fait divers ou par l'accumulation de litiges locaux. Le port du voile à l'école était une pratique très minoritaire : il y avait selon les Renseignements généraux 1250 cas en 2002-2003, pour quelque 200 000 adolescentes de familles originaires de pays musulmans. De plus, cette pratique était désormais peu conflictuelle : une dizaine de litiges dans l'année, soit moins de

⁵ Durant presque toute la période considérée, le Sénat a été dominé par la droite ; il est passé à gauche en septembre 2011.

1% des cas, et finalement 4 exclusions seulement. Ce déchaînement doit s'analyser comme une entreprise politique (Lorcerie, 2005). Il a été produit par les efforts convergents de proches du chef de l'Etat, œuvrant au sein du parti majoritaire et du Parlement, et d'activistes plutôt de gauche (dont un juge au Conseil d'Etat), capables d'entraîner des figures du monde intellectuel. L'entreprise a été menée à bien avec une grande intelligence organisationnelle. Elle s'est déroulée à l'écart du gouvernement, d'une part, et à l'écart de l'école même : ni le ministre de l'Education nationale (à l'époque Luc Ferry), ni la majorité des hauts responsables du ministère et des syndicats n'y étaient favorables. L'implication de la presse a été décisive, ainsi que, pour l'issue parlementaire, la défection du parti socialiste. Celui-ci a abandonné à l'automne 2003 la position libérale qui était officiellement la sienne depuis 1989, mais qui couvrait des dissensions. Dans la foulée, une loi prise « en application du principe de laïcité » a été votée le 15 mars 2004. Elle interdit aux élèves « *le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse* ». En réalité, comme les familles religieuses juives et catholiques bénéficient d'écoles privées subventionnées par l'Etat, et non les musulmans, la loi touche les seuls musulmans.

Dans cette affaire, l'hostilité à l'islam s'est dite publiquement sur tous les tons. L'acception de la laïcité a muté (Lorcerie, 2005, 2007 ; Laborde, 2008, 2010). C'était précédemment un principe juridique et constitutionnel garantissant la neutralité de l'Etat et protégeant la liberté de conscience, associé à une philosophie politique plutôt de gauche. Elle s'est muée en colonne vertébrale de l'identité nationale, avec un accent mis sur le statut de la femme. « *La laïcité est le produit d'une alchimie entre une histoire, une philosophie politique et une éthique personnelle. [...] La laïcité touche ainsi à l'identité nationale, à la cohésion du corps social, à l'égalité entre l'homme et la femme, à l'éducation, etc.* » (Stasi, 2003, p. 36). Depuis lors, la défense de la laïcité est la plus efficace métonymie de l'islamophobie.

Cependant, parallèlement à « l'affaire du voile », le chef de l'Etat avait mis en place une commission pour concevoir une autorité indépendante de lutte contre les discriminations, en application des directives européennes. Il l'avait placée sous la présidence du même homme que la commission sur la laïcité, son ami Bernard Stasi. Et la loi instaurant la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE) a été votée à la fin de l'année 2004. La HALDE est devenue la garante de l'égalité de droit des minoritaires, prenant en charge entre autres la lutte contre les discriminations à base religieuse. Ajoutons qu'en avril 2003 avait été installée sous l'égide de l'Etat une instance de personnalités musulmanes destinée à être l'interlocutrice des pouvoirs publics dans les affaires de culte, le Conseil français du culte musulman, CFCM. L'Union des organisations islamiques de France, UOIF, réputée proche des Frères musulmans, en faisait partie : c'était une initiative des socialistes, la droite l'avait entérinée. Cette instance n'a pas eu voix au chapitre pendant l'affaire du voile, elle est de toutes façons très divisée, mais elle existe et contribue à poursuivre l'institutionnalisation de l'islam en France.

Autre pic d'effervescence et de brouillage : le début du quinquennat de Nicolas Sarkozy, les années 2007-2008. D'un côté, le nouveau chef de l'Etat crée un ministère dont l'intitulé même est une machine de guerre contre le multiculturalisme : « ministère de l'Immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire », qu'il confie pour commencer à son ami proche Brice Hortefeux. Ce ministère organisera en 2009 un débat nauséux sur l'identité nationale, qui sera abandonné au bout de trois mois. De l'autre, Nicolas Sarkozy promeut les thèmes de la « diversité » et de la « laïcité ouverte », il nomme des ministres « musulmans ». Il souhaite voir la diversité inscrite comme principe dans le préambule de la Constitution (cette hypothèse fera long feu). Il nomme un commissaire à la Diversité et à l'égalité des chances, en la personne de Yazid Sabeg. Celui-ci relance la thématique de la « discrimination positive » et il mandate une personnalité à la compétence incontestée, François Héran, ancien directeur de l'INED, pour réaliser un grand rapport sur les

pratiques françaises de collecte des données statistiques sur la diversité et l'inégalité de traitement des minoritaires et les possibilités d'évolution réglementaire (Héran, 2010). De plus, le pouvoir autorise l'enquête la plus ambitieuse jamais menée en France sur l'intégration des immigrés et de leurs descendants, l'enquête *Trajectoires et origines*, passée en 2008-2009 par l'INED et l'INSEE auprès de 22 000 répondants. L'enquête comprend entre autres une série de questions sur l'expérience des discriminations. Les premiers résultats ont été publiés en 2011, les publications majeures sont attendues en 2013.

Un dernier pic a eu lieu en fin de quinquennat, en 2010-2011, sur fond de crise économique et de crise européenne, dans la perspective d'une élection présidentielle annoncée comme difficile pour le chef de l'Etat. Les enjeux électoraux étant saillants, on a vu les personnalités politiques de droite, dont le président de la République, ainsi que la presse, s'emparer d'abord du thème de la *burqa* (le *niqab*), incarnation de la menace que ferait peser l'islam contre l'ordre public (on estimait à 200 environ les femmes portant le voile intégral dans la rue avant l'interdiction par la loi, entrée en vigueur en 2011). Puis ce fut le thème de la nourriture *halal*, mis en circulation par la présidente du Front national. Marine Le Pen avait dénoncé le fait que le consommateur français achète parfois sans le savoir des viandes qui n'ont pas été étourdies avant d'être égorgées. Le parti au pouvoir a suivi. La focalisation sur le *halal* n'a cessé qu'avec les tueries qui ont bouleversé l'opinion début mars 2012, par un jeune djihadiste d'origine algérienne.

Il faudra du recul pour apprécier l'impact politique et social de ces dix années de décisions en dent de scie, enchaînant mise en cause publique de l'islam et des immigrés et concessions à leur présence. Il est possible que l'éruption de 2003 ait contribué à exaspérer les banlieues, qu'elle ait eu un rôle dans les émeutes de novembre 2005. En tout cas, elle a poussé les jeunes des catégories ciblées, les « Noirs », les « Indigènes » à se revendiquer comme tels pour protester en dehors des partis d'abord, puis au sein de ceux-ci. Cela ne s'était jamais vu. Le déploiement de la « question multiculturelle » s'est scindé en une crise multiforme, et la séquence n'est pas achevée.

Comment l'école y prend-elle part ?

L'école sans politique face au défi ethnique

Les débats dont il vient d'être question ne se sont généralement pas poursuivis au sein des établissements scolaires sauf un peu, en 2003, ceux relatifs à la question du voile à l'école. Mais la promotion de la diversité ou la lutte contre les discriminations n'y ont pas eu d'impact non plus. On l'a dit, ni l'interculturalisme ni même l'intégration ne sont plus des préoccupations professées par l'école publique française, depuis le milieu des années 1980. L'effort pour adapter l'école à la diversité de ses publics a été focalisé par le ministère sur l'assouplissement des règles de fonctionnement des établissements scolaires, tout en conservant une gestion très centralisée. La pédagogie a été négligée. Les rares dispositions générales répondant à la diversité ethno-culturelle de la population scolaire sont des aménagements des programmes, principalement en histoire.

Si les établissements scolaires sont restés globalement à l'écart des passions ambiantes, les rigidités pédagogiques ont fait obstacle à d'éventuelles transformations positives. Elles ont gêné ceux des enseignants qui le souhaitent, pour transformer en activités les demandes et opportunités qu'ils percevaient chez leurs élèves. Chez les autres, les plus nombreux, elles ont donné prise à la catégorisation ethnique pour expliquer et naturaliser les difficultés des élèves. Ceci contribue au diagnostic de crise aujourd'hui porté de toutes parts sur l'école.

La réforme scolaire, insensible à la problématique interculturelle

L'éducation nationale a été l'objet de deux lois d'orientation durant la période considérée : l'une en 1989 (gouvernement socialiste), l'autre en 2005 (gouvernement de droite). Toutes

deux ont visé à moderniser le système scolaire en conférant aux établissements plus d'autonomie et plus de responsabilité dans la conduite des parcours des élèves. La loi de 1989 a introduit le projet d'établissement, qui doit définir la façon dont l'établissement adapte son action à son public dans le cadre des règles nationales, ainsi que le principe du partenariat avec les parents. La loi de 2005, considérant que les objectifs de démocratisation n'avaient pas été atteints, a mis l'accent sur l'amélioration de la réussite des élèves par l'instauration durant la scolarité obligatoire d'un nouveau standard, le « socle commun », et d'heures de soutien pour les élèves en difficulté. Ces deux réformes reposaient de façon cruciale sur les épaules des chefs d'établissement. Elles déclinaient une orientation managériale, tendant à les responsabiliser devant la hiérarchie et à focaliser leur action sur les résultats des élèves. Or, sans détailler, les établissements ont eu peu de moyens financiers et administratifs pour les mettre en œuvre. Le travail enseignant n'a guère été affecté. Les résultats n'ont pas été au rendez-vous. Aux épreuves PISA, qui servent dorénavant de mesure de la santé du système (elles mesurent tous les trois ans depuis 2000 les compétences des élèves de 15 ans en sciences, mathématiques et langage, dans les pays de l'OCDE et quelques autres), la France se classe dans la petite moyenne pour la performance d'ensemble, mais c'est le pays où l'inégalité sociale des résultats est la plus forte (PISA, 2011). Le principe d'égalité ayant beaucoup d'importance dans la légitimation du système scolaire et des institutions en France, ce constat d'inégalité sociale flagrante du système scolaire a validé un diagnostic de crise qui est aujourd'hui repris largement dans les institutions (Cour des Comptes, Conseil économique, social et environnemental), dans l'opinion publique et dans les partis politiques. Il se dit de plus en plus qu'il faut agir sur le quotidien pédagogique des élèves si l'on veut améliorer la réussite de ceux qui réussissent le moins, à savoir les élèves des milieux populaires, dont les enfants des immigrés postcoloniaux constituent une part importante. Mais aucun des partis de gouvernement ne met la pédagogie en avant. La droite la stigmatise en la taxant de « pédagogisme ». Pour elle, la pédagogie renvoie à Mai 1968, au laxisme et au renoncement du maître à l'autorité. C'est pourquoi lorsque la droite parle de pédagogie, c'est pour réclamer plus d'autorité pour le maître. La gauche de son côté a sacrifié la pédagogie aux enjeux de rapports de forces entre syndicats enseignants. Le principal syndicat de gauche, le SNES-FSU, est en effet hostile au changement pédagogique. Ancré dans le second degré, il soutient en pratique le *statu quo*. La pédagogie est aussi quasi-absente des universités françaises et de la formation professionnelle des enseignants. Même la politique d'éducation prioritaire, qui prévoit un renforcement des moyens dans les zones où l'échec scolaire est le plus fort, les fameux « quartiers », ne comprend depuis le départ (1981) aucun dispositif de changement pédagogique (Lorcerie, 2006). La réforme de cette politique en 2006, prolongée par celle de 2010, touche pour la première fois à cette dimension, mais indirectement : les réseaux scolaires concernés ont reçu des enseignants et des assistants supplémentaires qui ne sont pas titulaires de classe, leur service induit donc une certaine coordination au sein de l'équipe enseignante. Mais à ce jour, le principe qui sert de repère aux enseignants dans leur travail reste la liberté pédagogique, sous le seul contrôle de l'inspecteur. La relation pédagogique est ordinairement de type transmissif. La pédagogie constructiviste et interactionniste demeure rare, et les enseignants peu formés (Armand et Gilles, 2006 ; Bautier et Rayou, 2009).

Or une exigence vitale de la pédagogie interculturelle est de s'appuyer sur la parole des élèves et d'être moins transmissive qu'interactionniste. Sans cela le risque est grand de passer à côté de ses objectifs intersubjectifs et d'essentialiser les cultures. La pédagogie interculturelle requiert des enseignants une capacité à susciter et à gérer l'engagement des élèves dans des échanges touchant à leurs identités. Cette capacité requiert une habileté professionnelle qui fait largement défaut dans le système scolaire français. C'est par l'introduction de points particuliers dans les programmes d'histoire et accessoirement de lettres, donc par l'adjonction

de certains repères cognitifs, que le ministère de l'Education nationale a traité, à son niveau, la « question multiculturelle ». Ainsi, tandis que la civilisation islamique médiévale était au programme d'histoire en classe de 5^{ème} depuis le milieu des années 1970, des leçons sur la migration de main d'œuvre, la colonisation et la décolonisation ont été ajoutées au fur et à mesure des réformes. On enseigne maintenant la guerre d'Algérie au lycée. Par contre, un enseignement novateur intitulé « *La Méditerranée au 12^{ème} siècle, carrefour de trois civilisations* », qui avait été instauré au programme d'histoire en classe de seconde à partir de 1995, a fait les frais du resserrement de l'enseignement de l'histoire en 2010 (Lorcerie, 2011).

L'impact peu géré de la catégorisation ethnique

Dans ces conditions, l'inadéquation de l'école à ses missions se manifeste non seulement par l'échec scolaire des garçons des milieux populaires, mais aussi par des formes diverses d'indiscipline individuelle et collective des élèves, notamment les garçons issus de l'immigration, et par le sentiment de malaise, de difficulté inextricable et le recours fréquent à la punition de la part des enseignants. Le phénomène est connu depuis les années 1990 (Debarbieux 1996, 1999). Des documentaires et des films commerciaux se sont penchés dessus. L'un d'eux a reçu la palme d'or au festival de Cannes en 2008 : *Entre les murs*, de Laurent Cantet. Signalons aussi *La Journée de la jupe*, de Jean-Paul Lilienfeld (2009), avec Isabelle Adjani dans le rôle de la professeure de lettres agressée par ses élèves garçons arabes et qui finit par se retourner contre eux et contre elle-même. Le sujet est à présent suffisamment documenté pour qu'une approche globale en termes de discrimination ait pu être testée (Dhume *et al.*, 2011).

Il ressort des travaux statistiques qu'une discrimination ethnique à l'encontre des élèves n'apparaît pas lorsqu'on raisonne sur les données toutes choses égales par ailleurs. Cependant, la sur-punition des garçons est très marquée empiriquement (Grimault-Leprince et Merle, 2008), et la difficulté ressentie par les enseignants également. Sur le terrain, rares sont ceux qui ont construit techniquement une approche inclusive. La plupart ont renoncé à des apprentissages exigeants et cherchent à fuir ces lieux (Van Zanten et Grosperon, 2001). A l'enquête, ils disent leur gêne devant des différences culturelles dont ils soupçonnent qu'elles rendent leur travail plus difficile ou impossible (Bozec, 2010 ; Zéphir, 2007, Falaize, 2007).

Le ministère encourage des actions contre le racisme, avec le soutien d'associations, une semaine de lutte contre le racisme est planifiée annuellement. Mais on note à l'enquête que le racisme est peu géré au quotidien, les agents scolaires tendent à traiter le phénomène en faisant disparaître ses traces (Dhume, 2007). Des actions de lutte contre le sexisme sont également encouragées officiellement, là encore avec le soutien possible d'associations lors de séances spéciales (Rebeyrol, 2010). C'est sans doute la ligne de travail dont les enseignants s'emparent le plus volontiers, ils peuvent y greffer une variété d'activités classiques ou de projets. Il arrive cependant que les élèves – les garçons notamment – se sentent ciblés dans leur identité collective ou familiale par de tels travaux (Lorcerie et Geisser, 2011). D'une façon générale, on l'a dit, les enseignants ont peu de techniques pour gérer le débat entre adolescents au sein d'une classe. Et par ailleurs ils ont de la différence ethnique des représentations qui ne sont pas professionnelles, ils participent globalement à la catégorisation ethnique dominante. Cela se repère non seulement dans les propos qu'ils tiennent à l'enquête, mais par exemple dans les observations qu'ils font en conseils de classe ou de discipline (Zéphir, 2007), ou encore dans la façon dont ils gèrent les stages en entreprise de leurs élèves. Fabrice Dhume propose de parler à cet égard de « coproduction de la discrimination » (Dhume, 2011). On est en fait ici devant des signes professionnels qui rappellent le « racisme institutionnel » des Anglais (Osler et Starkey, 2010). C'est à la fois le geste professionnel et l'éthique professionnelle qui sont interrogés (Lorcerie, 2010).

Conclusion

L'effacement du thème interculturel dans l'école française, dès le milieu des années 1980, correspond à un renoncement ou à un échec politiques à symboliser la diversité de la société nationale, brassée par les grands flux migratoires notamment postcoloniaux. Pourtant la demande d'une forme de reconnaissance de cette diversité est désormais explicite en particulier parmi les jeunes. La volonté de manifester publiquement l'appartenance musulmane en est une forme. Mais il y en a bien d'autres, par exemple dans la création musicale, le rap.

Les réponses politiques depuis trente ans ont été erratiques, même si les orientations européennes et les euro-normes ont amené les gouvernements à introduire dans la législation française le thème de la discrimination et la lutte contre les discriminations ethniques, raciales et religieuses. Ce thème met à l'épreuve la réticence traditionnelle à reconnaître dans nos arrangements institutionnels les appartenances infra-politiques des individus. Il est loin d'être pleinement assumé par les hommes politiques.

Il est encore plus loin d'être accepté à l'école. Toutefois la réforme scolaire est clairement sur l'agenda politique, et l'on peut s'attendre à ce que la question de la formation pédagogique des enseignants en soit une composante. La « démarche interculturelle » ne pourra qu'y trouver son compte.

Références bibliographiques

- Armand A., Gille B., *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Paris, Ministère de l'éducation nationale, Rapport IGEN, 2006.
- Bancel N., Blanchard P., Vergès F., *La République coloniale. Essai sur une utopie*. Paris, Albin Michel, 2003.
- Bastienier A., *Qu'est-ce qu'une société ethnique ? Ethnicité et racisme dans les sociétés européennes d'immigration*. Paris, PUF, 2004.
- Bautier E., Rayou P., *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris, PUF, 2009.
- Beaud S., Masclet O., « Des "marcheurs" de 1983 aux "émeutiers" de 2005. Deux générations sociales d'enfants d'immigrés », *Les Annales HSS*, juil-août 2006, p. 809-843.
- Bernabé J., Chamoiseau P., Confiant R., *Eloge de la Créolité*, Paris, Gallimard, 1993.
- Bozec G., *Les héritiers de la République. Eduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*. Thèse de science politique, Paris, Institut d'études politiques, 2010.
- Broccolichi S., Ben Ayed C., Trancart D., *Les Pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française* (coords.). Paris, La Découverte, 2010.
- Brenner E., *Les Territoires perdus de la République*. Paris, Ed. Mille et une nuits, 2002.
- Brubaker R., *Citoyenneté et nationalité en France et en Allemagne*. Paris, Belin, 1997.
- Brubaker R., Loveman M., Stamatov P., "Ethnicity as cognition", *Theory and Society* (33), 2004, p. 31-64.
- Conseil de l'Europe, *Livre blanc pour le dialogue interculturel*, Strasbourg, 2008.
http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf

- Debarbieux E., dir. *La Violence en milieu scolaire, 1. Etat des lieux ; 2. Le désordre des choses*. Paris, ESF, 1996, 1999.
- De Rudder V., Poiret C., Vourc'h F., *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*. Paris, PUF, 2000.
- Dhume-Sonzogni F., *Racisme, antisémitisme et "communautarisme". L'école à l'épreuve des faits*. Paris, L'Harmattan, 2007.
- Dhume F., *Entre l'école et l'entreprise, la discrimination ethnico-raciale dans les stages. Une sociologie publique de l'ethnisation des frontières et de l'ordre scolaires*. Thèse de sociologie, Aix-en-Provence, Université de Provence, 2011.
- Dhume F., Dukic S., Chauvel S., Perrot P., *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon l' "origine"*. Paris, La Documentation française, 2011.
- Donzelot J., Mevel C., Wyvekens A., *Faire société. La politique de la ville aux Etats-Unis et en France*. Paris, Seuil, 2003.
- Doytcheva M., *Une discrimination positive à la française ? Ethnicité et territoire dans les politiques de la ville*. Paris, La Découverte, 2007.
- Elias N., Scotson J. L., préf de Michel Wieviorka, *Logiques de l'exclusion : enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*. Paris, Fayard, 1997.
- Faber J. (Thuot T.), *Les Indésirables. L'intégration à la française*. Paris, Grasset, 2000.
- Falaize B., *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*. Lyon, INRP, 2007
- Fitoussi J-P., Laurent E., Maurice J., *Ségrégation urbaine et intégration sociale*. Rapport du Conseil d'analyse économique (45). Paris, La Documentation française, 2004.
- Fraser N., *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*. Paris, La Découverte, 2005.
- Geisser V., *Ethnicité républicaine. Les élites d'origine maghrébine dans le système politique français*. Paris, Presses de Science Po, 1997.
- Geisser V., Zemouri A., *Marianne et Allah. Les politiques français face à la "question musulmane"*. Paris, La Découverte, 2007.
- Godard B., Taussig S., *Les Musulmans en France. Courants, institutions, communautés. Un état des lieux*. Paris, Robert Laffont, 2007.
- Grimault-Leprince A., Merle P., « Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation », *Revue française de sociologie* (49-2), 2008, p. 231-267.
- Habermas J., *L'Intégration républicaine - Essais de théorie politique*. Paris, Fayard, 1998.
- Habermas J., *Après l'Etat-nation*. Paris, Fayard, 1999.
- Hall S., « La question multiculturelle », in *Identités et cultures. Politiques des Cultural Studies*. Paris, Ed. Amsterdam, 2007.
- Héran F., prés., *Inégalités et discriminations. Pour un usage critique et responsable de l'outil statistique*. Rapport du Comité pour la mesure de la diversité et l'évaluation des discriminations, COMEDD. Paris, La Documentation française, 2010.
- Jenkins R., *Rethinking Ethnicity. Arguments and Explorations*. London, Sage, 1997.
- Kepel G., avec L. Arslan et S. Zouheir, *Banlieue de la République*. Paris, Institut Montaigne, 2011.
- Kymlicka W., *La Citoyenneté multiculturelle, Une théorie libérale du droit des minorités*. Paris, La Découverte, 2001
- Laborde C., *Critical Republicanism. The Hijab controversy and Political Philosophy*. Oxford. Oxford University Press, 2008.
- Laborde C., *Français, encore un effort pour être républicains !* Paris, Seuil, 2010.
- Lagrange H., Oberti M., dirs., *Émeutes urbaines et protestations. Une singularité française*. Paris, Presses de Science Po, 2006.
- Lapeyronnie D., *Ghetto urbain. Ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*. Paris, éd. Robert Laffont, 2008.

- Le Goaziou V., Mucchielli L., dirs., *Quand les banlieues brûlent... Retour sur les émeutes de novembre 2005*. Paris, La Découverte, 2006.
- Long M. (Commission de la Nationalité présidée par), *Etre français aujourd'hui et demain*. Paris, 10/18, 2 volumes, 1988.
- Lorcerie F., « Laïcité 1996. La République à l'école de l'immigration ? » *Revue française de Pédagogie*, 117, oct.-nov.-déc. 1996, p. 53-85.
- Lorcerie F., « Education interculturelle, état des lieux », *Ville-Ecole-Intégration Enjeux* (129), juin 2002, p. 170-189.
- Lorcerie F., *L'école et le défi ethnique*. Paris, ESF & INRP, 2003.
- Lorcerie F., dir., *La politisation du voile*. Paris, L'Harmattan, 2005.
- Lorcerie F., « L'éducation prioritaire : une politique sous-administrée », *Ville école intégration – Diversité*, (144), mars 2006, p. 61-72.
- Lorcerie F., « Le primordialisme français, ses voies, ses fièvres », in M-C. Smouts, dir. *La Situation postcoloniale*, Paris, Presses de Science po, 2007, p. 298-343.
- Lorcerie F., « Services publics et discrimination ethnique : la question de l'éthique », *Migrations Société* (22), n° 131, sept-oct. 2010, p. 131-150.
- Lorcerie F., « L'histoire dans le second degré en France au prisme de l'immigration musulmane : des programmes aux manuels », in Denimal, A., Diabate, A. & Verdelhan-Bourgade, M. (coords.) *Manuels et altérités dans l'espace méditerranéen. Enjeux institutionnels et linguistiques*. Paris, L'Harmattan, 2011, p. 21-44.
- Lorcerie F., Geisser V., *Les Marseillais musulmans / Muslims in Marseille*. Londres, Open Society Foundations, 2011.
- http://www.soros.org/initiatives/home/articles_publications/publications/muslims-marseille-20110920/f-muslims-marseille-fr-20110920.pdf
- Masclet, O., *La Gauche et les cités. Enquête sur un rendez-vous manqué*. Paris, La Dispute, 2003.
- MIPEX III, *Migrant Integration Policy, Index III*, Bruxelles, British Council & Migration Policy Group, 2011.
- Mohammed M., *La Formation des bandes*. Paris, PUF, 2011.
- Mucchielli L., « Délinquance et immigration: des préjugés à l'analyse », dossier « Etat, société et délinquance » - *Les Cahiers français* (308), 2002, p. 59-64.
- Mucchielli L., L'évolution de la délinquance juvénile en France (1980-2000), *Sociétés contemporaines* (53), 2004, p. 101-134.
- Osler A., Starkey H., « Le racisme institutionnel: de l'invention politique à la recherche d'outils », *Migrations Société* (22), n° 131, sept-oct. 2010, p. 133-152.
- PISA, *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social. L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage*, volume II. Ed. OCDE, 2011.
- Rebeyrol A., dir., *Discriminations à l'école : rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire*. Ministère de l'Education nationale, DGESCO, 2010.
- Santelli E., *Grandir en Banlieue, Parcours et devenir de jeunes Français d'origine maghrébine*. Paris, CIEMI, 2007.
- Schnapper D., *La relation à l'autre. Au cœur de la pensée sociologique*. Paris, Gallimard, 1998.
- Simon P., Sala Pala V., « 'We're not all multiculturalists yet'. France swings between hard integration and soft anti-discrimination », in S. Vertovec and S. Wessendorf, eds, *The Multiculturalism Backlash*, London, Routledge, 2010, p. 92-110.
- Soum E. Y., Geisser V., *Discriminer pour mieux régner. Une enquête sans complaisance sur la "diversité" dans les partis politiques*. Paris, Ed. de l'Atelier, 2008.

Stasi B. (prés.), *Rapport au Président de la République*, Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République. Paris, La Documentation française, 2003.

Taylor C., *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris, Flammarion, 1997.

Tissot S., *L'État et les quartiers. Genèse d'une catégorie de l'action publique*. Paris, Seuil, 2007.

Van Zanten A., Grospiron M-F., « Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel », *VEI Enjeux* (124), mars 2001, p. 224-269.

Weber M., « Les relations communautaires ethniques », in *Economie et société*, 2, Paris, Plon, 1995, éd. or. 1956, p. 124-144.

Weil P., *Qu'est-ce qu'un Français ? Histoire de la nationalité française depuis la Révolution*. Paris, Grasset, 2002.

Zéphir S., *Différentes modalités de l'expérience minoritaire dans l'espace urbain d'une zone d'éducation prioritaire : Les effets paradoxaux d'une action positive*. Thèse de sociologie, Université de Nice, 2007.